

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Il triangolo didattico

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/109406> since

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

TRIANGOLO DIDATTICO

“Rappresentazione dell’azione didattica basata sulle relazioni che si instaurano tra insegnante, studente e contenuto culturale dell’insegnamento nell’ambito del setting formativo”

L’azione didattica è stata rappresentata nel tempo e dai diversi autori in molti modi, che mirano ad evidenziare alcune componenti che la caratterizzano: la relazione tra insegnante e allievi, la mediazione tra l’allievo e i contenuti culturali, il contesto entro cui si svolge l’esperienza di apprendimento. Il triangolo didattico, ancora meglio se inscritto in un cerchio, richiama una visione sistemica dell’azione didattica, che assume le diverse prospettive e le riconosce come componenti in reciproca relazione tra loro.

Per azione di insegnamento si intende quella particolare azione formativa che si svolge dentro la scuola, contraddistinta da caratteri di intenzionalità e sistematicità. In realtà l’ambito della didattica si è esteso anche ad altre azioni formative, ma nell’economia del presente lavoro restringiamo intenzionalmente l’attenzione alla sola azione educativa svolta in ambito scolastico. Per chiarirne le caratteristiche può essere utile rifarsi ai due parametri che tendono a distinguere gli ambiti con cui si classificano gli eventi educativi (educazione formale, informale e non formale): l’intenzionalità, ovvero l’esistenza di traguardi formativi consapevolmente perseguiti, e la sistematicità, ovvero l’organizzazione strutturata e progressiva dell’azione educativa (cfr. Tav. 1). Mentre l’educazione formale che si svolge nell’ambiente scolastico possiede entrambi i requisiti – sia l’intenzionalità riferita ai traguardi formativi precisati dai programmi/programmazione, sia la sistematicità tradotta nell’organizzazione curricolare che contraddistingue la scuola -, l’educazione informale (famiglia, attività sportive, parrocchie, etc.) tende a possedere i caratteri di intenzionalità, in quanto rivolta al raggiungimento di determinati scopi, ma non quelli di sistematicità, almeno a confronto con la struttura scolastica; l’educazione non formale, infine, intesa come l’insieme di eventi della realtà sociale aventi una valenza educativa (mass media, modelli culturali, miti e riti sociali, etc.), non possiede i caratteri di intenzionalità educativa esplicita e tantomeno quelli di sistematicità.

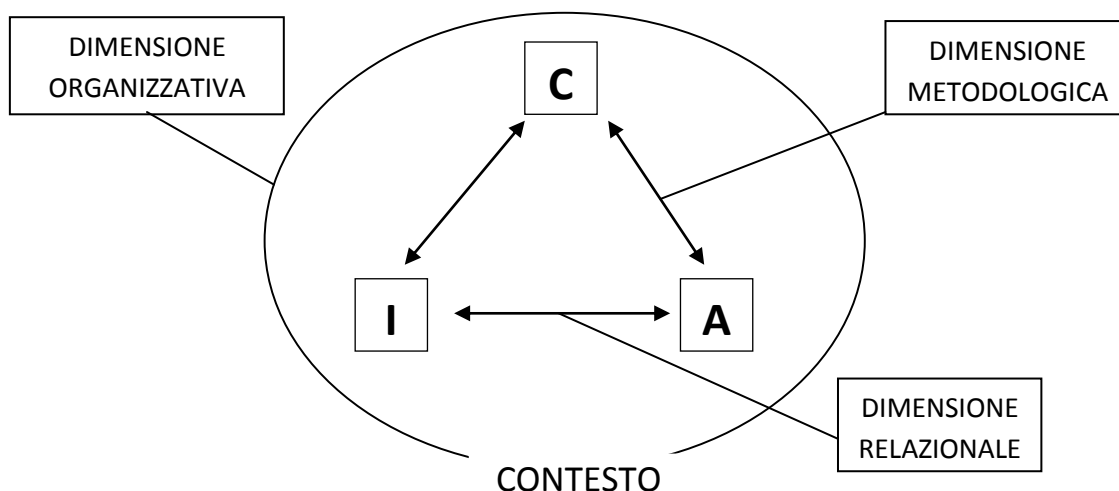
Tav. 1 Educazione formale, informale, non formale.

	INTENZIONALITA'	SISTEMATICITA'
EDUCAZIONE FORMALE	sì	sì
EDUCAZIONE INFORMALE	sì	no
EDUCAZIONE NON FORMALE	no	no

Limitando la nostra attenzione all’ambito di educazione formale, possiamo definire l’azione di insegnamento come una relazione educativa finalizzata all’apprendimento di un determinato patrimonio culturale agita in un dato contesto istituzionale. Scomponendo in modo più analitico la definizione proposta parliamo di “relazione educativa” per intendere il carattere relazionale dell’azione di insegnamento, basata su una dinamica relazionale tra un insegnante e un dato gruppo di allievi; l’espressione “finalizzata all’apprendimento di un determinato patrimonio culturale” precisa il compito specifico affidato dalla società all’educazione scolastica e il ruolo cruciale che i contenuti culturali assumono nell’azione di insegnamento, in quanto oggetto primario della relazione educativa; infine “agita in un dato contesto istituzionale” precisa il setting in cui si svolge tale relazione educativa, nell’ambito dell’istituzione scolastica governata da un insieme di norme, di regole, di vincoli organizzativi, di significati culturali “istituenti” la stessa azione di insegnamento. La Tav. 2 presenta una rappresentazione essenziale della definizione proposta, rintracciabile nei tre vertici del triangolo (Insegnante, Allievi, Contenuti culturali) e nel cerchio che lo iscrive (Contesto istituzionale); è importante sottolineare che l’azione di insegnamento non si identifica nei singoli elementi presi isolatamente, bensì nell’insieme delle relazioni che collegano tra loro i singoli componenti.

Sulla base della rappresentazione proposta si tratta di individuare alcune dimensioni dell'insegnamento, ovvero alcuni punti di vista privilegiati da cui osservare l'evento didattico; facendo riferimento allo schema precedente si intende evidenziare alcuni riflettori attraverso cui osservare il nostro triangolo iscritto in un cerchio, ciascuno dei quali illuminerà soprattutto un aspetto dell'azione didattica, pur salvaguardandone la complessità (vd. Tav. 2). La prima dimensione è quella *relazionale-comunicativa*, attenta alla dinamica relazionale che si viene a determinare tra l'insegnante e gli allievi e alle modalità di gestione di tale dinamica: quale stile di conduzione ha l'insegnante? quale clima relazionale tende ad instaurare in classe? come valorizza il gruppo e l'apporto dei singoli? attraverso quali modalità gestisce la comunicazione verbale? e quella non verbale? Sono tutte domande che tendono ad osservare l'insegnamento come evento comunicativo, spazio relazionale tra un insieme di soggetti.

Tav. 3 Azione di insegnamento: tratti costitutivi e dimensioni di analisi.



Gli aspetti e le valenze da cui esplorare la dimensione relazionale dell'insegnamento sono innumerevoli, come testimonia l'ampia letteratura su questo tema; noi ci limiteremo a richiamare alcune chiavi di lettura, senza alcuna pretesa di esaustività o di completezza. Sulla scorta degli studi sulla pragmatica della comunicazione (Cfr. Watzlawich, 1979) si possono riconoscere due tipi di relazioni comunicative, in rapporto alla dinamica che si viene a determinare tra gli attori: da un lato le relazioni simmetriche, caratterizzate da una distribuzione del potere equilibrata tra gli attori dell'interazione, i quali condividono la responsabilità della gestione della comunicazione, sia in rapporto al prevalere di dinamiche collaborative, piuttosto che di dinamiche oppositive; dall'altro le relazioni asimmetriche, caratterizzate da una distribuzione del potere diseguale tra i due attori dell'interazione, in virtù di ruoli ascritti o di specifiche dinamiche contestuali, nelle quali la responsabilità della gestione della comunicazione è prevalentemente attribuita al soggetto che si colloca in posizione "up" nella dinamica relazionale. Se le relazioni simmetriche possono essere soggette a dinamiche di competizione tra i due attori per definire a chi spetta il governo dell'interazione, le relazioni asimmetriche sono soggette a rischi di irrigidimento dei ruoli tra chi gestisce e chi subisce l'interazione, con conseguenti dinamiche bloccate e disfunzionali (svalutazione dell'altro, dipendenza assoluta, contro dipendenza, etc.).

Se leggiamo la relazione didattica in base a queste categorie possiamo definirla una relazione asimmetrica, in quanto strutturata su ruoli ascritti (quello di insegnante e quello di allievo) differenti per età, status sociale, livello d'esperienza, patrimonio culturale, etc. e, di conseguenza, fondata su una distribuzione diseguale del potere, con l'insegnante in posizione "up" e l'allievo in posizione "down". La qualità della relazione didattica, pertanto, non si gioca tanto nel renderla simmetrica, in quanto snaturerebbe le sue caratteristiche strutturali, quanto nel grado di flessibilità con cui viene gestita l'interazione di tipo asimmetrico, o complementare, tra insegnante e allievo.

Ciò che cambia tra le due situazioni è la maggiore o minore rigidità con cui viene gestita la relazione da parte dell'insegnante, in quanto soggetto a cui è ascritto il governo dell'interazione.

Una relazione flessibile implica, ad esempio, situazioni in cui si possa trascendere la complementarità e superare dinamiche relazionali stereotipate (ad esempio condividendo esperienze che oltrepassano la relazione insegnante-allievo tipica della dinamica d'aula), possibilità di variare i setting relazionali entro cui sviluppare la comunicazione didattica (attività di laboratorio, situazioni extrascolastiche, confronto aperto, etc.), occasioni di sviluppo di una responsabilità condivisa nella gestione della relazione attraverso un potenziamento dell'autonomia dell'allievo, forme di valorizzazione dell'allievo e di considerazione del suo punto di vista. La qualità della relazione comunicativa tra insegnante e allievo si misura, quindi, in rapporto al grado di flessibilità con cui l'insegnante gestisce la dinamica di interazione strutturalmente asimmetrica con i propri allievi.

La seconda dimensione è quella *metodologico-didattica*, attenta alle modalità di trasmissione del patrimonio culturale da parte dell'insegnante, al modo in cui viene gestita la mediazione tra i soggetti che apprendono e i contenuti culturali oggetto dell'insegnamento: quali metodologie utilizza l'insegnante? quali strategie didattiche attiva? quali strumenti o materiali? quali azioni di consolidamento o recupero mette in atto? Sono tutte domande che tendono ad osservare l'insegnamento come evento metodologico, spazio di relazione tra soggetti ed oggetti culturali. In questa prospettiva le diverse metodologie (lezione, apprendimento cooperativo, didattica per problemi, etc.) divengono dispositivi attraverso cui l'insegnante mira a connettere determinati allievi – con le loro esperienze, le loro preconoscenze, i loro stili di apprendimento, etc. – con determinati contenuti culturali – ciascuno caratterizzato da una propria struttura logica e metodologica -.

Seguendo la lezione di Damiano (1993), possiamo intendere per mediazione didattica la regolazione della distanza tra i contenuti culturali da trasmettere e i soggetti in apprendimento, tra la struttura logica dei contenuti di apprendimento e la struttura psicologica dei soggetti che apprendono; operare una mediazione didattica significa mettere in relazione i due piani, gestire l'interfaccia (didattica) che connette oggetti culturali e soggetti che apprendono. La mediazione comporta sempre una forma di rappresentazione della realtà, un processo di metaforizzazione attraverso il quale la realtà di cui si parla (il bosco, la luce, la legge) viene sostituita con dei simulati allo scopo di facilitare l'apprendimento (figure, vignette, parole, esperienze, ...); per questa ragione si può parlare anche di mediazione come regolazione della distanza tra la realtà di cui si parla e la forma di rappresentazione della realtà, in considerazione del fatto che il processo di metaforizzazione può operare attraverso modalità più vicine (esperienza diretta) o più lontane (simboli astratte) alla realtà che si intende rappresentare.

Ovviamente le due distanze di cui abbiamo parlato sono in relazione tra loro: ad esempio per avvicinare soggetti in tenera età ad argomenti complessi avrò bisogno di privilegiare forme di rappresentazione vicine alla realtà, molto concrete, mentre su soggetti più evoluti potrò impiegare forme di rappresentazione più distanti dalla realtà, più astratte. Ciò che caratterizza il processo di mediazione è, ad ogni modo, la trasformazione di determinati contenuti culturali in contenuti accessibili all'apprendimento per un determinato gruppo di allievi in funzione di un determinato scopo; trasformazione che assolve due funzioni: da un lato protegge il soggetto dai rischi dell'esperienza diretta, attraverso la predisposizione di un ambiente simulato che consente di assicurare condizioni di sicurezza e distanza; dall'altro sostituisce il contenuto di realtà con segni appropriati attraverso un processo di semplificazione e di ristrutturazione spazio-temporale funzionale all'apprendimento. Un esempio di quanto stiamo dicendo possiamo vederlo nella scuola guida: il processo di metaforizzazione che distingue l'apprendere a guidare un'automobile in una scuola guida rispetto alla strada si fonda su forme di protezione del soggetto (ad esempio doppi comandi, strade senza traffico, contrassegno di scuola guida, etc.) e su forme di semplificazione del contenuto di apprendimento (ad esempio scomposizione dei diversi passaggi necessari a compiere determinati operazioni, schemi visivi per presentare situazioni tipo, spiegazioni, etc.).

In realtà questi processi intervengono a qualsiasi livello scolastico e su qualunque contenuto di insegnamento, sebbene in forme magari meno evidenti. Nell'ambito della scuola dell'infanzia e primaria, ad esempio, la protezione può riguardare l'impiego di spazi delimitati e sicuri, l'adozione di misure di sicurezza, la simulazione di situazioni di realtà, etc; la semplificazione può riferirsi all'impiego di materiali strutturati, all'uso di un linguaggio essenziale, al riferimento ad esperienze

concrete, etc. I due meccanismi di simulazione e di semplificazione sono presenti in tutte le situazioni didattiche e rappresentano un punto di forza e, contemporaneamente, un punto di criticità della scuola: di forza, in quanto possono rappresentare condizioni facilitanti l'apprendimento e costituiscono una peculiarità dell'ambiente scolastico di potersi collocare "tra parentesi" rispetto alla realtà, in un contesto protetto e "ad hoc" (condizioni che nell'apprendimento naturale, in situazioni di realtà, non possono essere garantite); di criticità, in quanto tale distanziamento dalla realtà costituisce un rischio per la scuola, un pericolo di autoreferenzialità e di separazione.

La terza dimensione è quella *organizzativa*, attenta alla predisposizione del setting formativo entro cui agire l'azione didattica: come è strutturata l'aula? i materiali sono accessibili agli allievi? come viene gestito il tempo? in base a quali regole viene condotta l'attività scolastica? Sono tutte domande che tendono ad osservare l'insegnamento come evento organizzativo, in quanto contesto specificamente dedicato all'apprendimento.

L'espressione "setting formativo" condensa l'insieme di questi aspetti e la sua rappresentazione come un cerchio che racchiude il triangolo ben simboleggia il ruolo di condizionamento esercitato sull'azione didattica. Evidentemente, parlando di contesto dell'azione didattica possiamo riconoscere livelli diversi di condizionamento, che potremmo visualizzare come cerchi concentrici intorno al nostro triangolo: il cerchio più esterno, il macro-contesto, richiama l'ambiente socio-culturale e istituzionale entro cui si colloca la scuola e, di conseguenza, l'aula, il quale si riflette inevitabilmente nella relazione didattica in termini di aspettative, di dinamiche sociali, di valori condivisi, etc.; il cerchio intermedio, il meso-contesto, è riconducibile all'Istituto scolastico in cui si esercita l'azione di insegnamento, portatore – in modo più o meno consapevole – di una propria cultura educativa e organizzativa entro cui si inserisce l'azione del singolo insegnante; il cerchio più interno, il micro-contesto, riguarda l'aula ed è identificabile, in senso più specifico, con il setting formativo entro cui avviene l'evento didattico.

Nell'economia di questo contributo ci occuperemo esclusivamente di quest'ultimo cerchio, identificando il setting formativo come l'insieme delle variabili che definiscono il contesto entro cui si svolge la relazione formativa. Ovviamente i fattori che definiscono il contesto formativo sono innumerevoli, vorremmo provare ad individuare i più significativi in relazione allo svolgimento dell'azione didattica:

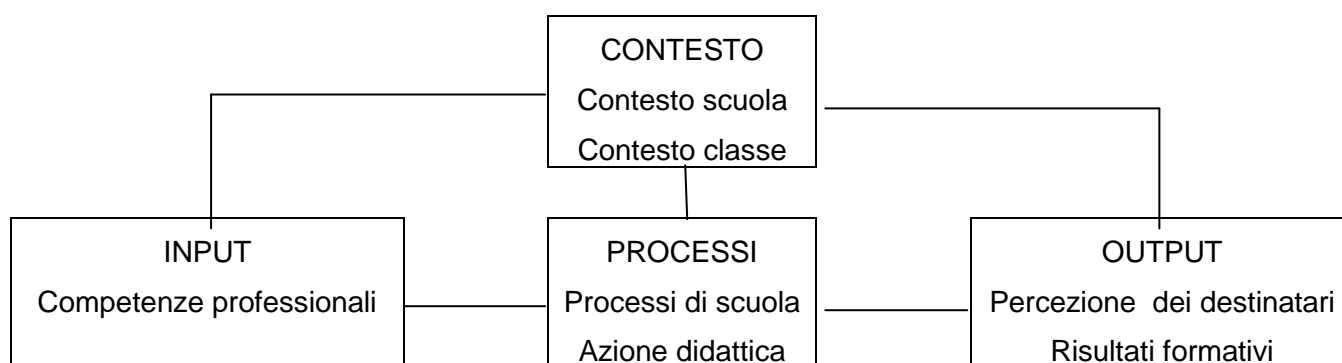
- lo **spazio**, come contenitore fisico e materiale entro cui si realizza l'insegnamento. Entrando in una classe, il modo in cui è organizzato lo spazio, la disposizione dei banchi, l'uso delle pareti, la posizione della cattedra sono elementi che ci veicolano immediatamente un certo modo di pensare l'insegnamento e una determinata cultura didattica; si tratta quindi di elementi che condizionano l'azione didattica e la stessa relazione educativa che si esercita in quel determinato spazio;
- il **tempo**, come struttura temporale entro cui viene agita l'azione di insegnamento. La suddivisione della giornata in ore o in periodi temporali più distesi, la distribuzione del lavoro didattico nell'arco della giornata, l'alternanza delle diverse attività, l'organizzazione dell'orario settimanale sono tutti elementi che influenzano le modalità del lavoro didattico e che veicolano significati educativi ai diversi attori coinvolti nella relazione formativa;
- le **regole**, come insieme di norme implicite ed esplicite che regolamentano la vita della classe e lo svolgimento dell'azione didattica. Come ogni gruppo sociale anche la classe deve darsi un sistema di regole per il suo funzionamento, molte sono determinate dall'organizzazione scolastica più complessiva (e richiamano, quindi, il meso-contesto), altre sono definite nell'aula e riguardano le modalità di relazione, l'uso dello spazio e dei materiali, le modalità di spostamento e i movimenti, i ruoli e i compiti, etc.;
- gli **attori**, come insieme dei soggetti coinvolti nella relazione didattica. Quella che abbiamo finora chiamato relazione docente-allievi può assumere diverse fisionomie sia in relazione al ruolo docente (presenza di uno o più docenti, presenza di insegnante di sostegno, facilitatore o altro), sia in relazione agli allievi (attività individuale, raggruppamento in piccoli gruppi, gestione del gruppo intero, etc.), sia in relazione ad altre figure presenti (genitori, esperti, personale non docente, etc.);

- i **canali comunicativi**, come medium attraverso cui avviene la relazione didattica. Rimanendo in una situazione formativa in presenza, escludendo quindi forme di interazione a distanza, possiamo riconoscere forme di interazione giocate esclusivamente sull'uso del codice orale oppure l'integrazione dell'interazione orale con il codice scritto (cartelloni, parole chiave, ...), con il codice visivo (immagini, slide, filmati, ...), con altri codici (musicale, gestuale, ...).

Da questo semplice elenco si può cogliere la complessità e l'articolazione del setting formativo entro cui avviene l'azione didattica e il condizionamento che esso può esercitare sulle sue modalità di esercizio; da qui il valore da attribuire all'organizzazione didattica, accanto alle scelte metodologiche e relazionali, come gestione intenzionale del setting formativo da parte dell'insegnante. La modalità di gestione dei fattori indicati, infatti, incide fortemente sui significati dell'esperienza formativa e sulle valenze emotive ed affettive che tale esperienza assume per i diversi attori; pensiamo a quanto sia differente lavorare in un'aula con i banchi separati e disposti in file, piuttosto che a ferro di cavallo o disposti a piccoli gruppi...

Se volessimo allargare il campo potremmo inquadrare il processo di insegnamento svolto in classe in una visione più ampia che presti attenzione, a monte, alle competenze professionali del docente e, a valle, ai risultati formativi degli studenti. La stessa azione didattica del singolo docente si colloca all'interno di processi organizzativi ed educativi collegiali e del contesto ambientale della singola classe e della scuola nel suo complesso (vd. Tav. 3).

Tav. 3 Visione sistemica dell'azione didattica



(Adattamento da Mitzel, 1981, citato in N. Bennett, *Stili di insegnamento e progresso scolastico*, Roma, Armando, 1981.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI
M. Castoldi, <i>Didattica generale</i> , Firenze, Mondadori Education, 2010.
M. Castoldi, <i>Progettare per competenze</i> , Roma, Carocci, 2011.
E. Damiano, <i>L'azione didattica</i> , Roma, Armando, 1993.
M. Orsi, <i>Manuale della valutazione scolastica</i> , Bari, Laterza, 2001, pp. 67-73.
C. Pontecorvo-A.M. Ajello-C. Zuccheromaglio (a cura di), <i>I contesti sociali dell'apprendimento</i> , Milano, LED, 1995, pp. 61-70.
M. Sclavi, <i>Arte di ascoltare e mondi possibili</i> , Milano, Mondadori, 2003..
A. Varani – A. Carletti (a cura di), <i>Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe</i> , Trento, Erickson, 2005.
B.M. Varisco, <i>Costruttivismo socio-culturale</i> , Roma, Carocci, 2002.
P. Watzlawich, J.H. Beavin, D.D. Jackson, <i>Pragmatica della comunicazione umana</i> , Roma, Astrolabio, 1971 (ed. or. 1967).
G. Wiggins - J. McTighe, <i>Fare progettazione</i> (2 volumi), Roma, LAS, 2007 (ed. or. 1998).